

Explorando el enfoque de género en la educación universitaria dominicana: percepciones y actitudes del profesorado

Exploring the gender approach in dominican university education: teacher perceptions and attitudes

GUILLÉN, Yolanda¹
GUTIÉRREZ, Rosaura²
GONZÁLEZ-SODIS, José L³

Resumen

La educación universitaria tiene la capacidad de transformar y promover una sociedad más igualitaria y justa. En esta investigación se procura indagar en la percepción y actitud que asume el profesorado desde el enfoque de género en el contexto universitario. El estudio obtuvo una muestra de 101 docentes, la metodología de este trabajo es un análisis cuantitativo a través de la implementación de un cuestionario escala likert. Los resultados evidencian que gran parte muestra interés y actitud positiva en sus clases.

Palabras clave: enfoque de género, educación universitaria, profesorado

Abstract

University education has the capacity to transform, promoting a more egalitarian and fair society. This work seeks to investigate the perception and attitude assumed by teachers from a gender perspective in the university context. The study obtained a sample of 101 teachers. The methodology of this work is a quantitative analysis through the implementation of a Likert scale questionnaire. The results show that a portion shows interest and a positive attitude in their classes.

Key words: gender approach, university education, teachers

1. Introducción

La educación superior es considerada como un ente cultural que contribuye al crecimiento y transformación de una sociedad moderna y progresista. A través de la institución educativa el alumnado egresado universitario está preparado para incorporarse en la sociedad de manera activa y responsable. La velocidad vertiginosa con la que se ejecuta este cambio resulta a veces crucial en la obtención de la transformación deseada, sin embargo, hay enfoques que demandan de objetivos para lograr un desarrollo viable y promover una sociedad más justa e igualitaria. El caso que nos ocupa, el abordaje de la igualdad de género en la educación superior, refiere a la

¹ Programa de Doctorado Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga. España. Email: ygm@uma.es

² Docente Investigadora. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana. Email: rosaura.valerio@isfodosu.edu.do

³ Profesor Colaborador Honorario. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga. España. Email: sodis@uma.es

profesión docente como entidad vehicular, requiere de competencias fundamentales para llevar a cabo su labor con éxito, no obstante, los educadores tienen una doble misión. En primer lugar, ser docente e impartir el currículo académico así como, todas las tareas a realizar, desde clases magistrales, tutorías, evaluaciones, investigaciones y todas las demás cuestiones que no se mencionan. En segundo lugar, el profesorado tiene el deber ético y moral de ser un modelo para el alumnado y toda la comunidad, por ello debe adoptar una conducta impecable porque existe una sociedad la cual se convierte en espectadora y en muchas ocasiones suscita crítica de la labor docente. En tercer lugar, debe reciclarse continuamente porque eso le va a dotar de competencias que ayudaran en la formación integral del alumnado.

El rol docente refiere el desafío de cultivar la sabiduría, el pensamiento crítico, práctico y creativo, alimentando la congruencia entre pensar, decir y hacer, como señalan Pérez-Gómez & Soto-Gómez (2021), por ello, los educadores requieren de competencias para responder a retos que abordan nuevos métodos pedagógicos que necesitan marcos de acción. Son los docentes en gran medida, determinantes en el proceso de formación de los estudiantes quienes, con sus gestos, expectativas, comportamientos, contribuyen a que el currículo oculto y el régimen de género de una institución se hagan efectivos.

Las universidades aportan espacios en los que se aborda el enfoque de género, autores como Buquet (2011), definía estas instituciones de educación superior como lugares relevantes para la generación del conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos. Así como Barrientos *et al.* (2022), mencionan que en la formación docente existe la posibilidad de desarrollar competencias en las que el docente en formación incorpore la perspectiva de género y temáticas que aluden la diversidad sexual a la enseñanza. No obstante, hay que considerar que la construcción de estos espacios suponen una difícil tarea, por los posibles obstáculos institucionales, que se oponen a la incorporación de estudios sobre el abordaje de las percepciones de género o de otros enfoques que sugieren desigualdades sociales. Así, el enfoque de género en la educación, forma parte de ese reciclaje, aunque es una temática que no se trata igual en todas las latitudes del mundo, el profesional docente trata en sus clases de promover un espacio educativo inclusivo. Miralles-Cardona *et al.* (2020), aluden el abordaje de la igualdad de género como una finalidad común y no solo tratar este enfoque en occidente, también en todos los países del mundo como estrategia para lograr una perspectiva de género, así se considera realizar un análisis en la implementación del enfoque de género en todos los procesos formativos.

1.1. Políticas nacionales en materia de igualdad

Las políticas de igualdad de género están basadas en normativas y legislación que son adoptadas por las naciones para configurar equidad entre hombres y mujeres. A partir de las políticas de igualdad de cada país y desde esa premisa gubernamental, se configuran políticas o planes específicos como sucede con las políticas educativas que se centran en el abordaje del enfoque de género. La igualdad para las mujeres es un derecho que dista de la cultura androcéntrica como sucede en la contexto dominicano, así está implantado de alguna forma en su organización social, por ello corresponde a la mitad de la población compuesta por mujeres determinar el derecho a la igualdad con el resto de la población.

Desde el contexto dominicano, la Carta Magna describe el derecho a la igualdad en el cual expresa en su Artículo 39 “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley...sin ninguna discriminación por razones de género, color, edad...”(Constitución República Dominicana, 2015). Aunque la declaración de Beijing de 1995 no tenía una vinculación con la República Dominicana, se debe mencionar que sí asumió el compromiso del país para salvar la brecha de desigualdad de género. Para ello se plantea, desde el Ministerio de la Mujer, la proyección de los Planes estratégicos, Planes operativos anuales y los informes trimestrales como mecanismo de Política

Nacional de Igualdad en la realización de acciones que procuren alcanzar la igualdad plena. El proyecto denominado Plan de Equidad de Género (PLANEG) promueve el establecimiento de programas que consoliden la igualdad entre hombres y mujeres, mediante la creación de normativas en coordinación con las administraciones gubernamentales. A partir de ese proyecto se irán planteando los diferentes Planes de Equidad de Género, en primer lugar, entre los años 2000-2004 se crea el PLANEG I; en segundo lugar, entre los años 2007-2017 se crea el PLANEG II y el presente PLANEG III que abarca el período 2020-2030. Es un planteamiento que se debate en la Agenda de Desarrollo 2030 (2018), en ese sentido se promueve a la educación superior como un potencializador para la innovación y promoción de una sociedad competente e igualitaria, como menciona Villafuerte (2020), el docente visto como un ciudadano con sentido humano, el cual se destaca el papel de este actor precisamente en el cuarto Objetivo Desarrollo Sostenible: educación inclusiva, equitativa y de calidad. Lo que conduce, siguiendo con la Agenda 2030, al quinto objetivo de desarrollo sostenible: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

2. Metodología

En este trabajo de investigación se ha planteado una metodología cuantitativa de corte descriptivo observacional. Los análisis factoriales se han realizado mediante cuestionarios adaptados de otros trabajos de investigación (apartado 2.3). Se calculó el coeficiente omega de McDonald (tabla 2) y para la pertinencia de este tipo de análisis se calculó la media de adecuación muestral (KMO) de Kaiser-Meyer-Olkin (tabla 3).

2.1. Objetivos

Como objetivo general se ha procurado indagar a cerca de las percepciones y actitudes del profesorado sobre el abordaje del enfoque de género en su ámbito de ejecución, que contempla la educación superior. Para que el objetivo general planteado procure un alcance íntegro se necesita la elaboración de objetivos específicos como se describen a continuación:

Objetivo 1: Explorar la participación del profesorado en el desarrollo práctico de sus clases magistrales desde el enfoque de género

Objetivo 2: Conocer la percepción del profesorado en competencias específicas desde el enfoque de género

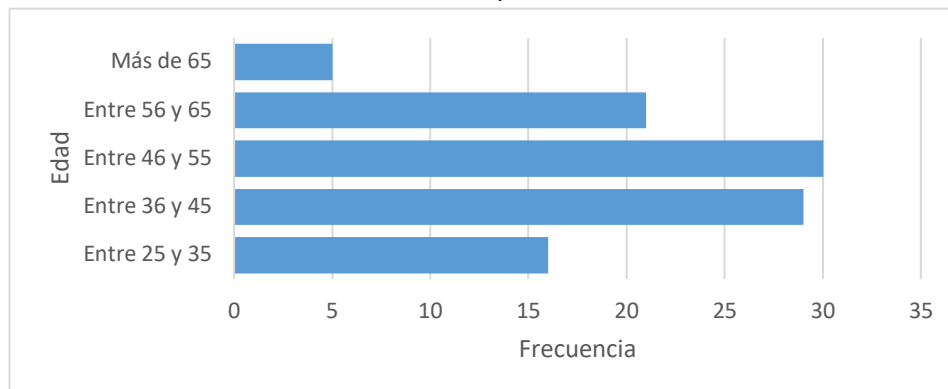
Objetivo 3: Obtener la visión del profesorado sobre la actitud del alumnado desde el enfoque de género

2.2. Población y contexto

La muestra participante en esta investigación está compuesta por profesores y profesoras (n=101) de diferentes licenciaturas que alberga la disciplina Ciencias de la Educación y refiere a los títulos universitarios que imparte el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña ubicado en la República Dominicana. Las titulaciones versan en educación inicial, educación primaria y educación secundaria, con mención en lengua española y literatura, biología, matemáticas, ciencias sociales y educación física. La mencionada institución de estudios superiores tiene carácter nacional o público y se extiende por todo el país dominicano, en concreto se distinguen seis recintos, los cuales se han de mencionar: Recinto Luis Napoleón Núñez Molina; Recinto Emilio Prud'Homme, ubicados en la zona norte del país., Recinto Urania Montás en el sur, Recinto Juan Vicente Moscoso situado en el este, Recinto Eugenio María de Hostos y el Recinto Félix Evaristo Mejía situados en el distrito nacional.

Se observa la variable edad cuya muestra está comprendida entre los 25 años y más de 65 años, en el cual se observa un mayor índice de participación en las edades comprendidas entre 46 y 55 años como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1
Frecuencia por edad



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se observa en la muestra la frecuencia de la variable sexo, la participación del profesorado hombre con un 43.6 %, con respecto al profesorado mujer con un 56.4 %, se evidencia una mayor participación en la frecuencia sexo mujer. Ver tabla 1.

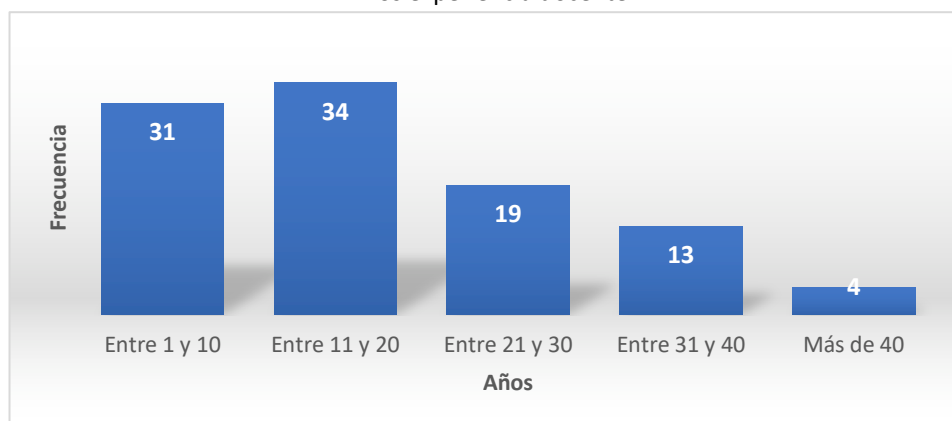
Tabla 1
Frecuencias por sexo

| Sexo | Frecuencia | Total | Acumulativo |
|--------|------------|--------|-------------|
| Hombre | 44 | 43.6 % | 43.6 % |
| Mujer | 57 | 56.4 % | 100.0 % |

Fuente: JAMOVI 2.3.13

No obstante, observamos la variable años experiencia docente cuya frecuencia destaca que el 34% ha impartido docencia entre 11 y 20 años, teniendo muy de cerca el 31% que ha impartido docencia entre 1 y 10 años. Ver gráfico 2

Gráfico 2
Años experiencia docente



Fuente: Elaboración propia

2.3. Instrumento

Se presenta un instrumento que facilita la realización y comprensión en la confección del análisis descriptivo. Se ha aplicado un cuestionario denominado “Cuestionario de percepciones y actitudes del profesorado hacia la igualdad de género” (CPAPIG). El cuestionario ha sido confeccionado y adaptado de trabajos de autores que destacan en su ámbito de ejecución académica que refiere la educación superior como Cardona *et al.* (2015); Bas-Peña *et al.* (2017); Etura *et al.* (2019); Vico-Bosch & Rebollo-Catalán (2019). Con ello se ha pretendido indagar sobre la percepción y actitud del profesorado hacia la igualdad de género. El cuestionario CPAPIG ha sido cumplimentado a través de un formato digital, con el propósito de albergar un mayor número de participantes segregados en los seis recintos de la institución universitaria. El cuestionario es anónimo y se distribuye en 16 ítems, de los cuales 5 ítems refieren datos sociodemográficos, con una estructura a escala Likert de 5 puntos en la que “1=nada de acuerdo; 2= poco de acuerdo; 3=indiferente; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo”.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se ha llevado a cabo a través del software estadístico JAMOVI versión 2.3.13. En la valoración del profesorado sobre el nivel de desarrollo, se realizaron análisis descriptivos, contraste y estimación de la magnitud, con la finalidad de comparar la cuestión a investigar. Los resultados descriptivos evidencian un análisis no paramétrico ya que los factores no se distribuyen con un ajuste a la curva normal. La escala estadística de confiabilidad es resultado de un análisis cuantitativo del cuestionario para el profesorado, a través de una escala Likert se realiza un estudio de consistencia con análisis en el cual se observa que el coeficiente omega de McDonald es de 0.791 cuyo análisis de fiabilidad es aceptable. El coeficiente de McDonald se entiende como alternativa al alfa de Cronbach. Según Frías-Navarro (2022), la omega de McDonald también se conoce como fiabilidad compuesta, ya que subsana el sesgo porque los ítems no exigen un modelo de medida, por ello se considera un coeficiente omega de McDonald > 0.70 como aceptable, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Profesorado. Escala estadística de fiabilidad

| | McDonald's |
|---------------|-------------------|
| Escala | 0.791 |

Fuente: JAMOVI 2.3.13

No obstante, se ha considerado analizar el cuestionario y conocer la relación entre variables que puede servir de base para la apreciación de resultados. Para verificar la pertinencia de este tipo de análisis se sugiere calcular la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como se evidencia en la tabla 3. La prueba de esfericidad de Barlett arroja como resultado un Chi-cuadrado $\chi^2=388$ (df =55; $p<0.001$), que evalúa la adaptabilidad del análisis factorial. En el presente estudio la medida de adecuación del muestreo KMO=0.711 que se considera aceptable, según Shrestha (2021), los valores que fluctúan entre 0.70 y 0.79 se considera medio, por tanto, el valor obtenido de este trabajo cumple con los requisitos mínimos. Ver tabla 3.

Tabla 3
Prueba de esfericidad de Bartlett y KMO

| Chi-cuadrado (χ^2) | df | p |
|---|-----------|----------|
| 388 | 55 | <0.001 |
| Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin | | 0.711 |

Fuente JAMOVI 2.3.13

3. Resultados y discusión

Objetivo 1: Explorar la participación del profesorado en el desarrollo práctico de sus clases magistrales desde el enfoque de género. Desde el análisis estadístico descriptivo de la información recogida para el objetivo 1, se evidencia una media entre 2.92 y 4.39. Por otra parte, se distingue una desviación típica entre 1.08 y 1.60, lo cual evidencia que los datos no guardan una distancia mayor de 1.60 con respecto a la media. Ver tabla 4.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos objetivo 1

| | N | Media | Mediana | Desv. típica |
|---|-----|-------|---------|--------------|
| Considero fundamental tratar cuestiones de carácter ético basadas en materia de género en las distintas asignaturas del grado/licenciatura | 101 | 4.39 | 5.00 | 1.12 |
| En clase se fomenta realizar trabajos versados en materia de género | 101 | 3.39 | 4.00 | 1.25 |
| En el aula se promueve el empleo de lenguaje inclusivo en el discurso | 101 | 3.59 | 4.00 | 1.29 |
| En el discurso de clase se mencionan autores de distinto sexo | 101 | 4.40 | 5.00 | 1.08 |
| En clase utilizo el masculino para referirme a chicos y chicas porque es correcto | 101 | 2.92 | 3.00 | 1.60 |

Fuente: JAMOVI 2.3.13

Objetivo 2: Conocer la percepción del profesorado en competencias específicas desde el enfoque de género. Valorando el análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados para el objetivo 2, se observa la media de los ítems que se plantean, la comparación de la media entre 3.36 y 4.48. Por otra, la desviación típica se encuentra entre 1.05 y 1.31 por tanto los datos no guardan una distancia mayor a 1.31 con respecto a la media. Ver tabla 5

Tabla 5
Estadísticos descriptivos objetivo 2

| | N | Media | Mediana | Desv. típica |
|--|-----|-------|---------|--------------|
| Pienso que desde la universidad se realizan proyectos que fomentan la igualdad de género | 101 | 3.64 | 4.00 | 1.31 |
| Considero que la universidad debe implicarse en la formación y sensibilización de la comunidad universitaria en materia de igualdad de género | 101 | 4.48 | 5.00 | 1.05 |
| Pienso que el profesorado tiene competencias para el discurso desde el enfoque de género | 101 | 3.46 | 3.00 | 1.25 |
| Considero que el profesorado muestra interés en su formación desde el enfoque de género | 101 | 3.36 | 3.00 | 1.30 |

Fuente: JAMOVI 2.3.13

Objetivo 3: Obtener la visión del profesorado sobre la actitud del alumnado desde el enfoque de género. Desde el análisis estadístico descriptivo recopilados para el objetivo 3, se puede observar que la media de las respuestas de los ítems plantea la M 3.92. y 2.76, con respecto a la desviación típica entre 1.06 y 1.51, lo cual no guardan una distancia mayor a 1.51, con respecto a la media. Ver tabla 6.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos objetivo 3

| | N | Media | Mediana | Desv. típica |
|--|-----|-------|---------|--------------|
| Observo que el alumnado tiene una actitud positiva con respecto a la igualdad de género | 101 | 3.92 | 4.00 | 1.06 |
| Percibo discriminación por cuestión de género en el contexto universitario | 101 | 2.76 | 3.00 | 1.51 |

Fuente: JAMOMI 2.3.13

Según contempla el análisis realizado, con respecto al primer objetivo, los resultados obtenidos aluden al desarrollo práctico de sus clases magistrales que el profesorado considera tratar cuestiones de carácter ético basados en materia de género en las asignaturas de la licenciatura, tiene un alto grado de acuerdo (67.3 %), frente al (6.9 %) en total desacuerdo. No obstante, el profesorado emplea un lenguaje inclusivo en su discurso, están de acuerdo (32.7 %) y un alto grado de acuerdo (28.7 %), frente a un 10.9 % de la muestra, que asegura estar en completo desacuerdo.

Por otra parte, el profesorado en clase utiliza el masculino para referirse a chicos y chicas porque es correcto, tiene total desacuerdo (29.7 %), sin embargo, el 27.7 % manifiesta un alto grado de acuerdo, confirmando el 18.8 % que se muestra indiferente con esta cuestión. Ello implica la realidad en la cual aún no se ha implementado un discurso con respecto al lenguaje y la sociedad. Parece tedioso el argumento sobre modificar la lengua en el ajuste de una sociedad real que, según Castillo & Mayo (2019), experimenta cambios constantes, aspecto que se puede apreciar en la actitud de la academia.

El segundo objetivo, revela que el profesorado se muestra dividido, por una parte, muestra percepciones de neutralidad (32.7 %) a partir de conocimientos y competencias específicas desde el enfoque de género, no obstante, aplica muy cerca un alto grado de acuerdo (26.7 %).

El tercer objetivo, la percepción del profesorado sobre el alumnado tiene una actitud positiva con respecto a la igualdad de género, los resultados refieren estar de acuerdo (43.6 %), por otro, el profesorado percibe discriminación por cuestión de género en el contexto universitario, el 32.7 % esta en total desacuerdo, frente al 23.8 % que dice estar de acuerdo seguido de cerca por un alto grado de acuerdo (15.8 %), lo cual plantea que una parte significativa percibe discriminación por cuestión de género. Para Jaramillo & Buchely (2020) en su estudio sobre el abordaje de género realizado en una universidad ecuatoriana, reveló acoso entre estudiantes-estudiantes y docentes-estudiantes, la muestra analizada eligió no denunciar y guardar silencio sobre los actos de desigualdad que recibían en reiteradas ocasiones. En esa dimensión se plantean abordajes desde una perspectiva de género a partir de políticas y reglamentos que permitan protocolos para la prevención, orientación y acompañamiento.

4. Conclusiones

El estudio realizado ha permitido identificar que el profesorado promueve la formación en términos de conocimientos, valores, actitudes para el desarrollo de su labor profesional que propicia su autocrecimiento, así como el de su alumnado. Resulta de interés algunas cuestiones que debido a la falta de protocolos y líneas dentro de los planes curriculares existentes no puedan desarrollarse en términos profesionales, como el abordaje del enfoque de género, como plantean Barrientos *et al.* (2022), promover la discusión de temáticas de género en los espacios educativos y considerar como solventar estos enfoques cuando realmente no hay formación específica

para quienes trabajan en educación. En este sentido, se puede entender que los egresados no cuentan con las competencias ni con instrumentos necesarios para un adecuado abordaje y sólido desempeño, lo que repercutirá en la viabilidad con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. El profesorado universitario muestra interés con la perspectiva de la equidad, pero se cree necesario adoptar planes de formación desde un enfoque más igualitario con respecto al género. Es una realidad que las instituciones universitarias identifican un avance en referencia a esta temática, sin embargo, no hay evidencias de una transformación visible, la cual se hará evidente cuando existan planes de estudios, implementados y normalizados, en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Barrientos, P., Montenegro, C., Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 11 (1), 235-255. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bas-Peña, E., Ferre, E., Maurandi, A. (2017). Educación superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de humanidades*, 31(4), 57-76. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRH-2017-31-5015>
- Bolaños, M.E. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 300-312. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6445646>
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(spe), 211-225. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500018&scrip=sci_abstract&ting=pt
- Cardona, J.C., Guerra, L.P.C., Cañón, S.C., Castrillón, J.J.C., García, A.K.G., Mendoza, D.FH, Valencia, LKV. (2015). Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia), *Archivos de Medicina (Col)*, 15 (2), 200-219. Recuperado de: <https://doi.org/10.30554/archmed.15.2.1004.2015>
- Castillo, S., Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como norma de empatía de identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, (40), 377-391. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
- Constitución de la República Dominicana [Const]. Art. 39. de 13 de junio de 2015. Recuperado de: <https://presidencia.gob.do/sites/default/files/statics/transparencia/baselegal/Constitucion-de-la-Republica-Dominicana-2015-actualizada.pdf>
- Etura, D., Martín, V., Ballesteros, C.A. (2019). La comunidad universitaria frente a la igualdad de género: un estudio cuantitativo. *Revista latina de comunicación social*, (74), 1781-1800. Recuperado de: <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1410/93es.html>
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Universidad de Valencia, 23. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasv/AlfaCronbach.pdf>

- Jaramillo, I.C., Buchely, L.F. (coords) (2020). *Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana*. (1 ed). Cali. Universidad Icesi. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/isfodosu/213828?page=2>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Universidad de Alicante. Educación XXI*, 23(2), 231-257. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bistreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Pérez-Gómez, A. I., Soto-Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a tool for survey analysis. *American journal of Applied Mathematics and statistics*, 9 (1), 4-11. Recuperado de: <http://pubs.sciepub.com/ajams/9/1/2>
- Vico-Bosch, A., Rebollo-Catalán, M.A. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XXI*, 22 (1), 375-400. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11441/87849>
- Villafuerte, P. (2020). *La Agenda 2030 y el papel de las universidades latinoamericanas*. Instituto para el futuro de la educación. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/rol-de-las-universidades-agenda2030/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional